

CAPÍTULO 8

Retorno ao trabalho após adoecimento mental: Quando a exclusão parece ser a regra²¹

Amanda Aparecida Silva Macaia

Frida Marina Fischer

Introdução

Quando terminamos o estudo intitulado “Excluídos no Trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo”, em 2013, proveniente do doutorado da primeira autora deste capítulo, concluímos que os processos de retorno ao trabalho dos docentes geralmente não eram direcionados a fornecer subsídios para prevenção de novas doenças e afastamentos ou promover saúde entre os professores participantes do estudo (SILVA-MACAIA, 2013).

Na época havia poucos artigos publicados sobre o retorno ao trabalho após adoecimento mental (D’AMATO; ZIJLSTRA, 2010) e menos ainda sobre o trabalho docente que discutisse essa temática (SILVA; FISCHER, 2012). Estas publicações, juntamente com aquelas que tratavam da reabilitação profissional e do retorno ao trabalho provenientes do afastamento por problemas musculoesqueléticos, sinalizavam a necessidade de atuar sobre os motivos que geraram o afastamento. Também apontavam a necessidade de fazê-lo de forma colaborativa ao conjunto

²¹ Processo Fapesp 2010/11698-0 (Bolsa de doutorado). Processo Fapesp 2015/13301-4 (Bolsa de pós-doutoramento).

de atores envolvidos no processo. Esses atores deveriam incluir desde o próprio trabalhador adoecido e que se afastara do trabalho, até o sistema que inclui a perícia médica, por exemplo.

Passados oito anos do início do estudo, parece ter crescido o número de publicações sobre retorno ao trabalho relacionado à saúde mental. Esta impressão é resultante de rápida busca que realizei em algumas bases de dados acadêmicos para compor a palestra destinada ao Seminário Saúde dos Professores. Entretanto, como minha intenção não era realizar uma revisão bibliográfica, minhas impressões deverão ser confirmadas. Porém, tenho mais certezas de que se mantêm os enfrentamentos cotidianos relativos ao adoecimento mental e o retorno ao trabalho entre os professores. Isso porque, pelo menos os jornais de grande circulação no estado de São Paulo consultados à época da pesquisa continuaram a veicular informações sobre condições de trabalho associadas ao adoecimento mental e às dificuldades de retornar ao trabalho. Entendo, com isso, que o problema persiste e talvez seja ainda mais grave do que anteriormente.

Retornando ao estudo realizado, seu objetivo geral foi analisar o processo de afastamento (AF) e retorno ao trabalho (RT) dos docentes, a partir da escuta de suas histórias de adoecimento, afastamento e retorno ao trabalho. Participaram professores da rede pública municipal; entretanto, foi impossível desconsiderar que esses professores também tinham vínculos com a rede estadual e privada de educação. Nestes casos, o processo de AF e RT pode sofrer influências das relações entre os diferentes contextos de trabalho, não sendo possível isolar uns dos outros.

Os contextos e/ou as estratégias de promoção da saúde não observados para a maioria dos professores ouvidos na pesquisa conduzida pouco mais de 5 anos atrás se concretizariam na possibilidade de “construir o trabalho” como *locus* de satisfação e bem-estar, o que seria mediado, na perspectiva daquele estudo, pela percepção dos professores sobre sua autonomia no trabalho. Ao nos referirmos sobre autonomia, o fazemos no sentido de poder modificar o ambiente, participar das decisões e negociações no âmbito da organização do trabalho, conforme discutido por Oddone *et al.* (1986), e perceber que o trabalho na escola é fonte de desenvolvimento pessoal e coletivo (BELLEGHEM *et al.*, 2016).

É desse processo e dessa expectativa de promoção que falaremos neste capítulo, que tem como base a tese já citada e o artigo produzido posteriormente (SILVA-MACAIA; FISCHER, 2015). Todavia, esse texto extrapola os dois anteriores ao propor ao final um olhar sobre o papel da gestão nesse processo. Para esta discussão, utilizaremos a Teoria Histórico-Cultural da Atividade de Vygotsky e Leontiev (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2014; QUEROL *et al.*, 2014).

O capítulo está organizado de modo que algumas características metodológicas da pesquisa são esclarecidas no item 2. No terceiro há a apresentação de resultados da tese, principalmente aqueles que dizem respeito ao retorno ao trabalho para os professores participantes do estudo. A apresentação de trechos de verbalização dos professores se fará junto à discussão sobre os aspectos do retorno ao trabalho. Na quarta seção será proposta discussão sobre o papel da gestão nesse processo, como explicado no parágrafo anterior. O capítulo terminará com considerações finais sobre o retorno ao trabalho como promoção de saúde ou exclusão e com possíveis encaminhamentos.

O contexto do estudo: Justificativas e características dos participantes

O sofrimento emocional e o adoecimento mental de populações são fenômenos que vêm sendo reportados tanto por órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS/OIT, 2000), o Instituto Nacional do Seguro Social (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2013a; 2013b), o Departamento de Saúde do Servidor (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2011), quanto por pesquisas científicas²² e mídia jornalística (CAPITELLI, 2010; MORRONE, 2010). Essas citações refletem o contexto que nos motivou, a partir de 2010, ao estudo sobre o afastamento por transtornos mentais e comportamentais. Nelas temos informações a respeito do crescimento da prevalência do adoecimento na população mundial e na brasileira, e também nos professores da rede municipal de São Paulo; das consequências observadas e estimadas desse problema sob amplo espectro das dimensões da vida pessoal e produtiva e sob as condições relacionadas ao sofrimento dos docentes.

²² O conjunto de referências bibliográficas que aponta para esse contexto está citado e detalhado na tese (SILVA-MACAIA, 2013).

Observando esse cenário e a pouca visibilidade da temática sobre o retorno ao trabalho após afastamento por adoecimento mental na população de professores, conforme mencionado na introdução, elaboramos um projeto de pesquisa qualitativa. Na pesquisa ouvimos, entre 2011 e 2012, 20 professores pertencentes a 15 escolas e nove Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados a partir de 11 entrevistas individuais centradas no problema em questão, em linha de narrativa oral (FLICK, 2009), e três grupos focais (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004; BARBOUR, 2009).

Os professores elegíveis como participantes do estudo eram aqueles que haviam se afastado do trabalho com diagnósticos de transtornos mentais e comportamentais, como indicado na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e retornado a ele como professor em sala de aula (chamado pelo sistema educacional de “ativo”) ou professor readaptado, nos últimos cinco anos anteriores à coleta de dados. Professoras(es) servidoras(es) públicas(os) da rede municipal com essas características foram convidadas(os) a participar voluntariamente do estudo e, ao final, foi possível realizar seis entrevistas e um grupo focal com professores ativos e cinco entrevistas e dois grupos com professores readaptados. Os participantes das entrevistas não foram os mesmos dos grupos.

Utilizamos um guia para as entrevistas e um roteiro para o grupo focal composto especificamente para esse estudo, embora a intencionalidade fosse a de que ambos os processos fossem dialogados, o que possibilitaria extrapolá-los em direção às narrativas dos participantes, como de fato ocorreu. Todo o áudio foi gravado e transcrito, o que gerou ao final 14 documentos para análise.

As principais características pessoais dos participantes eram: majoritariamente mulheres (n=17); média de idade de 40 anos, com variação entre 23 e 58 anos; 13 dos participantes eram os únicos responsáveis pelas despesas financeiras em casa. Quanto às características relacionadas ao trabalho, constatamos: jornada de trabalho semanal variando entre 20 e 70 horas; apenas três professores nunca haviam trabalhado na rede estadual de ensino e 12 nunca na rede privada; nove disseram ter um segundo emprego naquele momento, sendo três com duplo vínculo com a rede municipal, cinco vinculados também à rede estadual e um

em outra área; o tempo de trabalho como professor variou entre 2,5 anos e 30 anos; e o tempo médio de trabalho na rede foi de 13,8 anos. E, por fim, a respeito dos aspectos da saúde: a duração do último afastamento, absenteísmo por doença, variou entre 15 dias e 5 anos; e os diagnósticos de afastamento mais prevalentes nesse grupo foram episódios depressivos, outros transtornos ansiosos, reação ao estresse grave e transtornos de adaptação.

Retorno ao trabalho é realmente um completo retorno ao trabalho? Resultados da pesquisa discutidos no Seminário

Se a resposta ao questionamento do título for negativa e, portanto, os professores não retornam ao seu trabalho em sala de aula, AF e RT nesse contexto configuram-se como um processo de exclusão, uma vez que o professor estará de volta à escola, mas não ao trabalho. Optamos por apresentar resultados que nos permitissem discutir melhor os aspectos de exclusão no processo de AF e RT, avançando, na próxima seção, à proposição de uma hipótese relativa ao papel da gestão como perpetuador da exclusão. Para tanto, embora essa discussão seja possível a partir das experiências de professores que retornaram à sala de aula, daremos destaque aos professores em readaptação, cujas condições de exclusão foram mais explícitas.

Uma das primeiras perguntas que fizemos tanto nas entrevistas quanto nos grupos solicitava que as(os) professoras(es) falassem o que lhes vinham à mente quando escutavam a expressão “retorno ao trabalho”. Houve surpresa quando ouvimos várias respostas indicando que ainda não haviam retornado ao trabalho, como na próxima fala:

Para mim, o afastamento é a solução até agora, até o momento. São três anos já e eu não penso em voltar não [voltar para atividade docência]. (professora em readaptação).

Afirmações semelhantes revelaram que para a compreensão do fenômeno de afastamento e retorno ao trabalho é preciso entender o que é trabalho nessa atividade profissional. Afinal, primeiro seria relevante responder: “Retornar para quê? Afastar-me do quê?”

Os professores ativos, ou seja, aqueles que retornaram às salas de aula, atribuíram os seguintes sentidos para retorno ao trabalho: preocupação ou medo de que tudo aconteceria novamente ou quanto às condições que teriam para assumir o lugar de professor; obrigação, portanto, o não desejo; e, por fim, esperança de reencontrar sentido e valorização em sua atividade. Os sentidos estavam principalmente relacionados com os motivos dos afastamentos e, portanto, com as condições do trabalho, tanto ambientais quanto relacionais. Exemplo de alguns desses sentidos expressa-se no seguinte trecho:

Ah, uma nova chance de tentar ver esse trabalho de uma maneira boa. Eu não pensei em um sentido, até na época de... também pensei, falar a verdade, ainda sim naquela época logo que eu voltei, tipo: de novo voltar e nada vai acontecer de bom. Sabe? Mas, por outro lado pensei: ah, tenho vários alunos ali que valem a pena. Então é uma chance de eu perceber que dá para continuar essa profissão, de eu não desistir de vez. (professora na ativa).

Todavia, para compreender os sentidos atribuídos pelos professores readaptados, é necessário considerar que, a princípio, o trabalho é ser professor, e ser professor é poder atuar junto aos alunos. Além disso, neste contexto de educação formal, a atuação em sala de aula torna-se um símbolo importante do trabalho para o qual o professor foi formado e tem experiência.

Analisamos que, para esses professores, os sentidos atribuídos ao RT, além do questionamento “voltar para quê?”, também estavam relacionados à readaptação funcional como uma situação desesperadora e frustrante e ao conflito localizado entre o medo e a incapacidade *versus* o desejo de retornar à sala de aula. A readaptação funcional ocupa demasiadamente o imaginário do professor que se afasta do trabalho, ora porque ele quer estar longe da sala de aula, mas não sabe se quer a readaptação, ora porque ele sabe que não quer a readaptação e nem a sala de aula. E, então, o que sobra?

A negação da readaptação envolve fortemente o estigma que carrega o termo “readaptado”, que, em nosso caso, soma-se ao preconceito em relação ao adoecimento mental. Portanto, constatamos que o lugar

do professor readaptado também se constitui como um lugar de exclusão. Houve vários exemplos das condições de exclusão entre esse grupo de professores. Duas delas apresentamos no trecho a seguir:

Eu pensava. [...] Eu tomava café no horário deles (professores ativos), sentava. A gente conversava sobre os problemas dos alunos [...] Eu continuava envolvida com todo o trabalho pedagógico da escola, mas eu não encontrava brecha, não é? O máximo que eu fazia era: "Olha, se você estiver muito atarefado, se você quiser que eu bole atividade para você..." Sugeriu alguma atividade assim: "Eu tenho um CD super legal. Entendeu?" E levava, mas assim uma coisa muito... sem que alguém tivesse pensado realmente: olha, esse professor pode contribuir muito! Não é? (professora em readaptação)

É um papel dizendo para a diretora, e essa diretora aguarda o processo que, no meu caso demorou três meses para chegar na escola daquilo que o psiquiatra do Sesmt determinou que eu posso ou não posso fazer. É difícil também, viu entrevistadora, porque o que é que você vai fazer dentro de uma escola se você não pode, que nem no meu caso, eu não podia ter contato com as crianças, eu não podia ficar em ambiente estressante e não lidar com o público! Então, eu fiquei nessa salinha atendendo telefone! E aí, aquilo foi me deixando mal também! (professora em readaptação)

Apesar da percepção de que trabalho é o que os professores desenvolvem junto aos alunos, as trajetórias das experiências desses professores também mostraram que tal percepção é dependente do gerenciamento do retorno, que tem ocorrido principalmente logo após o afastamento e nos momentos iniciais do retorno à escola, podendo se prolongar ou não. Os professores que disseram estar satisfeitos com as atividades desenvolvidas na readaptação concluíram, posteriormente,

que estavam trabalhando. Percebam o caráter de autonomia relacionada ao bem-estar na nova função e o papel da gestão nos exemplos a seguir:

A nova diretora deu liberdade para a gente participar de todas as reuniões da escola, que ela acha que é importante e aí a gente... eu mesma fiquei responsável pela elaboração do projeto pedagógico da escola, não é? (professora em readaptação)

Porque agora esse (novo) diretor também me deu liberdade [...]. Nossa, eu me sentia realizada, brincando ali com as crianças, isto e aquilo. Aí comecei a fazer as oficinas. O que eram estas oficinas? O meio ambiente [...]. (professora em readaptação)

Analizamos que, quando o professor percebe seu lugar na atividade de forma positiva, ele provavelmente conseguirá manter-se por mais tempo no trabalho, sem novos afastamentos. Portanto, não deve ser exatamente a atividade dentro ou fora da sala de aula que fará a diferença, mas sim a possibilidade de negociar ou pactuar essa função/atividade com a equipe gestora. Esta negociação, que na maioria das experiências relatadas ocorreu de maneira conflituosa, precisa ponderar as necessidades da escola com os desejos, as habilidades e as capacidades do professor em readaptação. Todavia, ficou evidente que as atividades que envolvem o serviço e a coordenação pedagógica são mais bem-vistas quando comparadas aos serviços de secretaria, embora os termos “serviços pedagógicos” e “serviços de secretaria” tenham se confundido entre os diversos discursos.

Estes e outros exemplos obtidos no estudo também expressaram a necessidade de se reconhecer na atividade desenvolvida. Conforme Clot (2010), há grande importância em se reconhecer naquilo que se faz, no que é produzido ou no serviço prestado. Isto alcançado é sentir-se seguro sobre a qualidade do serviço e em sua utilidade social.

Por outro lado, não desenvolvendo atividades no âmbito do que seja considerado profissional por ele e por seus pares, o professor em readaptação não se reconhece inserido no coletivo profissional e, portanto, sente-se excluído. É como se ele não reconhecesse situações de trabalho em que pudesse lançar mão do que Clot (2007, 2010) chamou

de gênero profissional. E a persistência da falta de reconhecimento é um quadro possível para o surgimento de uma psicopatologia, de acordo com o autor.

Observamos que na trajetória entre AF e RT há etapas, tanto em relação ao professor ativo quanto para o professor em readaptação. Discriminamos para os professores ativos as etapas: a) preparação para o retorno; b) recepção no retorno/condições após o retorno, retorno gradual e pedido de suporte; c) mudança comportamental do professor ao retornar (resguardar o estado de saúde e abandonar postura de excessivo comprometimento). Para o professor readaptado foram 2 (duas) etapas identificadas, sendo a primeira a preparação para o retorno e a segunda a etapa concernente às atividades desenvolvidas após o retorno.

As verbalizações transcritas anteriormente referiram-se às experiências de atividades desenvolvidas por professores em readaptação após o retorno. Como pode ser percebido, tais atividades estão associadas à maneira como a equipe gestora lida com as questões referentes à atribuição de ações e funções na escola, ou seja, ao gerenciamento referido em parágrafo anterior. No estudo que fizemos, explicamos que esse gerenciamento diz respeito às ações empreendidas no âmbito do preconceito quanto à readaptação e ao adoecimento mental, laudos periciais quando estes chegam à escola, relacionamento com o professor e os colegas de trabalho e organização do ambiente para receber o professor em readaptação. Outro exemplo é dado a seguir:

E aí, quando foi agora no final do ano, como a diretora está para se aposentar, veio uma diretora nova para a escola, ela é uma jovem, ela tem 28 anos. E ela veio com umas ideias assim... de mudar muito a escola! Não é? E, no primeiro dia que a gente voltou esse ano, ela já disse para a gente: - Vocês não vão ficar mais lá! Vocês estão readaptadas, mas eu quero vocês trabalhando aqui junto comigo! Aí, ela pôs a mesa da gente dentro da diretoria! [...] E aí, chamou a gente e pediu que a gente escrevesse o que a gente poderia ajudar. O que a gente podia fazer. Aí, cada uma de nós, readaptadas, escreveu e aí, ela fez uma reunião com todas nós e falou: - Olha, eu vou atribuir funções a vocês. Você é responsável disso, você é responsável disso, você é disso... Entendeu? Aí, eu me senti bem! [...] Então, eu nunca

fui chamada o ano passado. Fui participar esse ano. A nova diretora deu liberdade para a gente participar de todas as reuniões da escola, que ela acha que é importante e aí a gente...[...]. (professora em readaptação).

Reforça-se, portanto, a significância do papel da equipe gestora ao possibilitar autonomia e participação do professor no trabalho, e o bem-estar que pode ser proporcionado a ele. Como parte desse gerenciamento, mas não apenas como uma tarefa da equipe gestora da escola, e sim de uma equipe de saúde e trabalho que dialogue com a gestão local, é essencial também que se avaliem as habilidades, capacidades e potencialidades dos professores, além dos fatores que facilitam e dificultam o retorno à escola, considerando as fases do RT em que estiverem (TOLDRÁ *et al.*, 2010; WASIAK *et al.*, 2007; SIMONELLI *et al.*, 2010).

Para finalizar a seção, respondemos que o retorno ao trabalho terá mais chances de ser de fato um retorno ao trabalho, se for possível alcançar o tripé de condições desenhadas a seguir, quando é possível bem-estar e satisfação do professor:

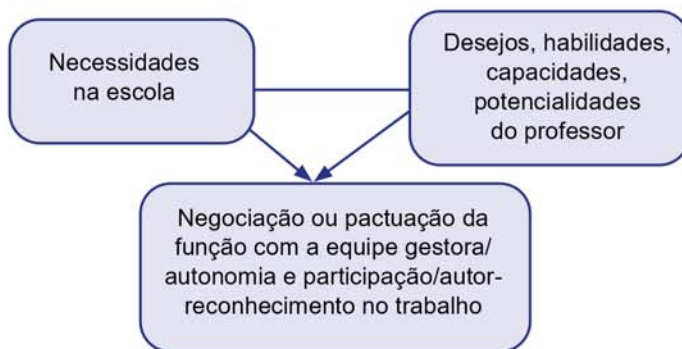


Figura 1 Tripé de condições favoráveis para o retorno ao trabalho

Hipótese sobre o papel da gestão na exclusão das(dos) professoras(es) no RT

No estudo realizado observamos a necessidade da implicação de diversos atores no desenvolvimento do RT e de ações a serem desempenhadas, mas muito pouco engajamento nessa direção. Há pouca autonomia de professores e o destaque, como apresentados anteriormente, para as ações da equipe gestora das escolas no cerne do processo de exclusão (SILVA-MACAIA, 2013). Esta conclusão é provocadora de avanços que agregam outros pontos de vista, mas, no presente estudo, tomamos como referência apenas as experiências dos professores que adoeceram, se afastaram do trabalho e retornaram à escola. Nesse sentido, o II Seminário Saúde dos Professores foi uma oportunidade para avançarmos neste ponto, apresentando e debatendo o lugar da gestão em relação ao RT e à exclusão do professor.

Para este exercício, nos ancoramos na Teoria da Atividade Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky entre as décadas de 1920 e 1930, tendo sido inspirado no materialismo histórico-dialético de Marx. Explicando de forma breve, nessa teoria o ser humano age sobre natureza/fenômenos/ambiente a partir de artefatos ou mediadores históricos e culturais – ou seja, que tenham sido modificados ao longo da história de sua constituição através da ação de outras pessoas – buscando satisfazer suas necessidades (Mediação Cultural das Ações Humanas). Essa relação “sujeito que age sobre o mundo, com uso de artefatos, orientado a uma necessidade” é uma combinação mínima que configura um sistema de atividade humano. As relações entre esses elementos são dinâmicas, de forma que quando um muda, modifica-se o outro, ou seja, um elemento não é independente de suas relações mútuas. Dizemos que a visão é dialética: existe uma relação interna entre um organismo e seu ambiente, o que faz com que eles se definam e se moldem (CASSANDRE *et al.*, 2014; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Posteriormente, a teoria foi ampliada por Leontiev, que olhou para atividade em seu aspecto coletivo. De acordo com o autor, essa observação só foi possível em decorrência da crescente divisão entre os sujeitos para agirem sobre o objeto (necessidade social, motivador da ação dos sujeitos), ou seja, por conta da divisão de trabalho que é regulamentada por meio de relações de produção específicas para cada

forma histórica de produção (CASSANDRE *et al.* 2014; LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987; QUEROL *et al.* 2014).

Engeström (1987) expandiu a compreensão de Leontiev propondo uma representação gráfica triangular que demonstra os relacionamentos básicos em sistemas de mediação da atividade humana e entre sistemas (como uma rede de sistemas). No modelo proposto, além dos artefatos que ao serem utilizados se transformam em instrumentos (conceituais ou materiais) e do próprio sujeito (indivíduo ou coletivo) e objeto do sistema (necessidade), acrescentam-se as regras (normas externas, internas, explícitas ou não, prazos etc.), a divisão do trabalho (divisão de tarefas, hierarquia) e a comunidade (todos os envolvidos com o objeto como parceiros sociais, clientela envolvida etc.) (CASSANDRE *et al.*, 2014; ENGESTRÖM, 1987; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

A figura 2 é a representação gráfica proposta por Engeström (1987) para o sistema de atividade.

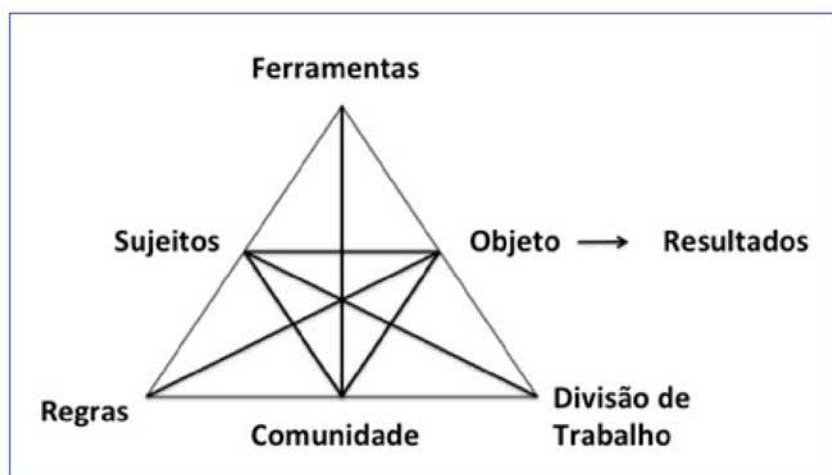


Figura 2 Modelo de sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987, p. 78)

Tomando como unidade de análise o sistema de atividade humana, propomos que a equipe gestora local seja o sujeito coletivo da escola, pois é sobre esse ponto de vista que decidimos analisar a atividade de gestão. O objeto a que essa equipe se direciona nesse caso é a atuação do professor na escola. Os resultados positivos desse sistema podem ser definidos como um RT que promova aprendizado aos estudantes, uma

vez que o objeto da atividade da escola é o estudante e seu aprendizado (esse seria o motivo da existência da escola). Os resultados indesejados que emergem desse sistema, no entanto, são adoecimento, afastamento e exclusão dos professores.

Na figura 3 completamos o sistema de atividade em relação aos seus elementos, a partir do que pudemos apreender das experiências dos professores e referências bibliográficas.



Figura 3 Sistema de atividade do ponto de vista do gestor na escola

*DSS: Departamento de Saúde do Servidor da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor, Prefeitura de São Paulo

Observar um fenômeno de forma sistêmica, como propõe a teoria, nos indica a impossibilidade de definir a ação do sujeito “gestor” quanto ao RT dos professores em readaptação, por exemplo, sem que tomemos em relação aos demais elementos do sistema. Dessa forma, os retângulos com questões que inserimos em cada um dos elementos,

cujo estudo sobre o ponto de vista do gestor poderia tentar responder, indicam que a atividade da gestão leva em consideração todos os mediadores do sistema.

Os instrumentos disponíveis ou criados para a ação do gestor em direção ao professor em processo de RT são instrumentos que promovem inclusão ou exclusão? Em nossa pesquisa, por exemplo, vimos que os laudos periciais que chegam à escola com as restrições dos professores colaboram muito pouco com as decisões que os diretores precisam tomar sobre as novas funções do professor. Quais conceitos são utilizados para dar conta do RT em relação aos preconceitos enraizados no meio cultural? As regras da escola que são produzidas por outros sistemas, como o da Administração Escolar, são regras que incluem ou excluem? Vimos que não há regras que determinam a avaliação dos professores que retornarão ao trabalho quanto a suas habilidades, potencialidades e desejos, por exemplo.

Ao afirmarmos que o processo de RT exige a participação de diversos atores que pouco têm se implicado com a questão, damos pistas sobre as respostas aos questionamentos referentes à comunidade e divisão de trabalho nesse sistema. O trabalho é coletivo, e quando se faz de forma isolada, a tendência é não alcançar os resultados desejados, ou alcançá-los a cargo de elevadas exigências de poucas pessoas. Por fim, quais as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas no trabalho desse gestor que precisa agir sobre o RT de seus professores? Há planos para seu desenvolvimento?

O objeto “pede” instrumentos que são determinados por regras e pelo uso que os sujeitos fazem deles, que é compartilhado com a comunidade, cujos sentidos dependem do papel exercido na divisão de trabalho por cada um. Dessa forma, embora a gestão tenha um papel primordial no processo de RT, como vimos nos discursos dos professores, ela age inserida numa estrutura de organização do trabalho que também determina suas ações e que muda constantemente, porque, tanto o objeto do sistema, quando as relações, se modificam.

Considerações finais

Na literatura, RT é geralmente conceituado como duração da incapacidade ou da licença do trabalho, tempo para retornar ao trabalho na jornada total, anterior ao afastamento, ou manutenção no trabalho sem recaídas, considerando as estratégias utilizadas no retorno. Embora haja necessidade de conceituarmos para entendermos sobre o que falamos, existem maneiras distintas de vivenciar e perceber o RT. Nesse estudo buscamos entender os sentidos de RT a partir das experiências dos participantes, e partimos da hipótese de que a autonomia auxiliaria no processo de afastamento e retorno ao trabalho.

Analisamos que o RT não foi necessariamente um retorno bem-sucedido à sala de aula, ou a readaptação a novas funções de trabalho que fossem mais adequadas e compatíveis às capacidades, habilidades e potencialidades dos professores. No entanto, quando o RT do professor se aproximou dessas situações, percebemos mais expressões de satisfação e bem-estar, ou seja, houve promoção de saúde.

No bojo desse contexto, observamos processos de exclusão relacionados, principalmente, às ações da equipe gestora na escola. Todavia, propusemos um “giro no caleidoscópio” para pensarmos a exclusão no RT a partir de um olhar sistêmico. Com esse olhar, entendemos que a equipe gestora é elemento de um sistema de atividade cujas relações também determinam suas ações frente ao RT dos professores, portanto, também sobre seu papel no processo de exclusão. Essa hipótese, teorizada nesse capítulo, parte da perspectiva de uma Teoria que guarda em sua essência a intencionalidade de transformar, ou seja, desenvolver sistemas de atividade. Nesse sentido acreditamos que é uma ferramenta potente nas análises e intervenções sobre o processo de RT que priorize a promoção da saúde.

Referências

- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enfermagem**, Paraná, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Duarte, M. F. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLEGGHEM, L. V. *et al.* O desenvolvimento da dimensão psicossocial no trabalho. In: FALZON, F. (Org.). **Ergonomia construtiva**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 73-90.
- CAPITELLI, M. Transtorno mental afeta mais professores. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 jul. 2010. A 14.
- CASSANDRE, M. P.; PEREIRA-QUEROL, M. A. O percurso dos princípios teóricos-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 2, p. 454-509, 2014.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- D'AMATO, A.; ZIJLSTRA, F. Toward a climate for work resumption: the nonmedical determinants of return to work. **J Occup. Environ Med**, Hagerstown, n. 52, p. 67-80, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- FLICK U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Costa J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
- MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Previdência Social. **Acompanhamento mensal dos benefícios auxílios-doença acidentário concedidos, segundo os códigos da CID-10 janeiro a dezembro de 2012**.

Brasília. 28 de janeiro de 2013a. Disponível em: http://www.mpas.gov.br/arquivos/compressed/1_130225-104359-300.zip. Acesso em: 26 ago. 2013.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Previdência Social. **Acompanhamento mensal dos benefícios auxílios-doença acidentário concedidos, segundo os códigos da CID-10 janeiro a junho de 2013**. Brasília. 17 de julho de 2013b [documento na internet]. Disponível em: http://www.mpas.gov.br/arquivos/office/1_130724-092419-743.pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

MORRONE, L. C. É necessário intervir de forma mais intensiva em prevenção. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio. 2010. C4.

ODDONE, I.; MARRI, G.; GLÓRIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATTELLA, M.; RE, A. **Ambiente de Trabalho - A luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OMS/OIT - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mental health and work: impact, issues and good practices**. Geneva, 2000.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Manual de Legislação e Procedimentos do Departamento de Saúde do Servidor**. São Paulo. 2011. [documento na internet] [Última atualização disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/Manual%20de%20Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Procedimentos%20da%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Gest%C3%A3o%20de%20Sa%C3%BAde%20do%20Servidor%20-%20COGESS%20-%202027_01_2020.pdf. Acesso em: 4. maio 2022.]

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. C.; BULGACOV, I. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológica para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014.

SILVA, A. A.; FISCHER, F. M. Teachers' sick leave due to mental and behavioral disorders and return do work. **Work**, Amsterdam, n. 41, p. 5815-5818, 2012.

SILVA-MACAIA, A. A. **Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais**

e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-MACAIA, A. A; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A.; Bravo, E. S.; Vilela, R. A. G. Proposta de articulação entre abordagens metodológicas para melhorias do processo de reabilitação profissional. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 64-73, 2010.

TOLDRÁ, R. C. *et al.* Facilitadores e barreiras para o retorno ao trabalho: a experiência de trabalhadores atendidos em um Centro de Referência em Saúde do Trabalhador-SP, Brasil. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 10-20, 2010.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança. Uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

WASIAK, R. *et al.* Measuring Return to Work. **J Occup Rehabil**, New York, n. 17, p. 766-81, 2007.